



TITLE:

生涯教育学からみた「異文化と出会う」ということ

AUTHOR(S):

渡邊, 洋子

CITATION:

渡邊, 洋子. 生涯教育学からみた「異文化と出会う」ということ. 京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 2006, 5: 1-6

ISSUE DATE:

2006-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/43884>

RIGHT:

渡邊：生涯教育学からみた「異文化と出会う」ということ

生涯教育学からみた「異文化と出会う」ということ

渡 邊 洋 子

On “Encounter with Different Culture” from the Perspective of Studies
of Lifelong Education

Yoko WATANABE

2006年3月1日、北京師範大学教育学院の公開講座で、「生涯教育学研究と現代日本社会」と題する講演を行った。6月開催予定の第一回日中教育学系合同シンポジウム（本教育学研究科と同学院の間で締結される学術交流協定の調印式と合わせて、同協定締結記念として行うこととなった）の打ち合わせを主たる目的として、同学を訪れた際のことである。

今回の公開講座では、以前から主催側に方法論的な問題を扱って欲しいと言われていたため、敢えて大胆に「生涯教育学研究」を掲げたタイトルとした。講演自体は、「勉強になった」「おもしろかった」との評価を得たが、具体的にどんな価値観、観点、アプローチ方法があるのか、踏み込んだ議論に至らなかった。具体的事象を抽象化して考える営為は、研究上肝要なものであり、その意味で抽象度が高いこと自体は悪いことではない。だが、抽象度が高いだけで具体的事象に置き換えた説明ができないのは、生涯教育学研究には致命的である。その自己批判のゆえか、講演内容を再現しようと執筆し始めたものの、どうも筆が進まない。それどころか、強烈なもの足りなさにおそわれ続けている。同じ所から出発するのだが、どうしても違う展開にもっていきたい自分がいるのである。

今の時点では、まとまった考えや理路整然としたものではないが、帰国後、私を何か突き動かすものがあつた。北京師範大学のなつかしい先生方や、目の奥に輝くものをもつ学生さんたちとの語らいの中でも、賑やかな王府井ストリートの街角でも、美しい盧溝橋の風景や抗日戦争記念館わきのリンゴ飴売りのおばさんの笑顔にも、国際交流センターの先生方に同行した復旦大学の落ち着いたキャンパスにも、二十年ぶりに再会した活気ある上海の街並や老人ジャズバンドのライブハウスでも、そして、様々な人への帰国報告の中でも、「文字にしてみたい何か」が心に疼いていた。その正体は何なのか。

時がたつうちに、それが生涯教育学的な「異文化との出会い方」と集約できるのではないかと思えてきた。「異文化」との「出会い」や「共生」を、特別な文献や特殊な事例ではなく、旅やレジャーなどだれもが気軽に日常的に経験できるレベルで、しかもインフォーマルな人間形成的側面に注目しながら、取り上げてみたくなった。以下、講演内容から出発し、旅やレジャーへのそのような想いを、拙い言葉にのせてみたい。

1 改めて、生涯教育学とは

生涯教育学研究は、人の生涯の様々な場面における、多様な人間形成のメカニズムに、多彩な方法論と多面的な観点からアプローチしていくものである。そこには、ある社会についてのタテ方向の歴史的考察と、同時代の他社会とのヨコ方向の比較考察とが含まれる。そして、「生涯教育学」の鍵になるのは、その基本原理と「学習」「教育」の位置づけ、およびその実践科学としての基本的特質である。

1) 4つの基本原理

生涯教育学の基本原理、ないし生涯教育学的な考え方の特徴は、次の4点である。

第一に、生涯教育学は、学校中心の考え方を相対化する。「教育＝学校教育」という一般認識に対し、生涯学習、すなわち学校以外の様々な場面での学習・教育活動に広く注目していくものである。すなわち「教育」を、「学校」における意図的・組織的・系統的な（フォーマルな）営為と同一視する固定的な観念から、解放するものである。

第二に、生涯教育学は、子ども中心の教育の考え方を相対化する。従来、子どもを対象とした教授学（ペタゴジー）に対し、その対極に、近代学校批判を下地として措定されたのが、成人教育の基本原理（アンドラゴジー）であった。その後の発展では、学習の内容や段階等に応じ、おとなも子どもも双方の原理が適用されることが通説となった。生涯教育学では、この年齢による対象者の別よりむしろ、人の一生涯における乳幼児期、児童期、少年期、青年期、成人期（高齢期を含む）など各ライフステージの問題、あるいは全ライフステージや全世代に共通し、全段階に共有されるような諸課題が探究されるのである。

第三に、生涯教育学は、近代的な教育価値を相対化するものである。近代的な教育価値とは何か。毎日、定刻に決まった部屋に集まり、黒板と机、イス、教科書、ノートを媒介に、普遍的な「真理」や「知識」を伝達－受容する行為が営まれる。そこに介在する「教師」－「生徒」関係は、「教える」－「教えられる」というタテの関係を基本とし、活動の目標、内容、方法などすべてにおいて教師主導でことが進められる。生徒はそのシステムや関係構図に順応し、許容範囲内で能動的・積極的に活動に取り組むことを期待される。これらを諸要素とする近代教育のあり方に対し、イヴァン・イリイチは「脱学校化社会」論を、パウロ・フレイレは「銀行型教育」批判を展開している。

生涯教育学では、成人学習で肝要な Self-Directed Learning（筆者は、教師主導型に対応した文脈では「自己主導型学習」、社会的場面での自己決定力につながる文脈では「自己決定学習」と訳し分ける）が大きな意義と影響力をもつ。「課題提起型教育」（フレイレ）も一例である。そこでは、「被抑圧者」自身の手による人間解放とそのための社会改革が目指された。「変革のための文化行動」＝「文化サークル」活動における「共同探究者」との「対話」、そして「意識化」を通じて自らを取り巻く「世界を読みとり」「世界に働きかけていく」ことを展望する、「人間解放のための教育学」が提起されている。

第四に、生涯教育学は、意図的・組織的・系統的でない教育事象や、そこでの学習的営みに注目するものである。すなわち、従来「教育」「学習」の範疇で捉えられてこなかった日常的・

非日常的な事象や営為のメカニズム、諸要素、諸側面に、「人間形成」という観点から光を当てていくことである。生涯教育には、大学への社会人入学のような、フォーマルな教育ももちろん含まれるが、意図的・非組織的・非系統的な形で展開されるノンフォーマル教育が重視される点が特徴的である。

2) 生涯教育学における「学習」と「教育」——「インフォーマル」の意味——

生涯教育学で注目する「学習」「教育」は、一般的な学習観・教育観とは異なり、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルなどと大別される。

フォーマル教育は、学校教育をも含み、さらにその拡大形態としての意図的・系統的・組織的な成人・生涯教育機関での学習を中心とする。具体的には、大学の公開講座やエクステンション、市民大学講座、カルチャーセンターなどの学習機会である。これらは、学校教育が高度に確立・発展した先進国社会に広く普及している。ノンフォーマル教育は、第三世界で学校教育の普及が不十分な地域や、人権・平和・環境・国際交流・識字などNGOが活動を先導するような領域や活動において展開されている。これらは60年代のアメリカでは「インフォーマル教育」と呼ばれたが、近年、フォーマルともインフォーマルとも明確に異なる第三の価値を伴う学習・教育として独自の意義が注目されるようになった。

他方、インフォーマル学習とは、非意図的・非組織的・非系統的な学習、すなわち、通常は「学習」とは認識されない営みである。私たちが日常、「人との出会いで人間観が変わった」「アルバイトで人生勉強をした」などと表現するように、当初から「学ぼう」という意図や目的をもたない活動や出来事の中で、「結果として」「予想も期待もしなかったのに」「何かを学んだ」と感じるような現象を指す（偶発的（インシデンタル）学習）も含まれる）。すなわち「学習」の次元は様々である。だが、ある事象を取り上げてそれが「学習」なのか否かを検証することや、いずれの学習が「高度な」学習かを議論することは、あまり意味をもたない。私たちが自らの生活史の中で「最もよく学んだこと」や「人生に決定的な意味を与えた出来事」を辿ると、多くの場合、フォーマルな学習と同等あるいはそれを上回るような影響力や意義をインフォーマル学習に見いだす結果となるからである。それらは通常は「学習」とはみなされにくいものなのであるが。

近代以降の教育観のもとでは、「教育」＝「教授授けること」、「学習」＝「承ること」という図式が支配的である。現在でも、学校教育体系の最終段階に位置づく大学では、主たる教育活動＝授業は「講義」と呼ばれている。そこでは、「教えること」＝「講義をすること」、「学ぶこと」＝「講義を聴くこと」との前提が、暗黙のうちに共有されている。現在、大学の教育・学習はある意味で過渡期にあると言える。学校体系の一環であることを踏まえ、原則として「教師主導型」の教育を堅持するのか、あるいは成人期初期の教育と位置づけ「学習者主導型」を主軸とする新たな可能性を追求するのか。このような課題は、大学の授業研究・改善（FD）の諸議論にも通底するものと言える。

もし「生涯教育学的価値」と呼べるものがあるならば、「学習」「教育」に関わって、次のことが言えるであろう。学習者が、既存の「知」を無批判に内面化（記憶・再生）するのでなく、

自らの生活経験や既得の知識・技術、異なる知見と照らしつつ検討・吟味・批判し、その中で、古い「知」を新しい「知」に組み替え、創り換え、創り出していく。このような広範な営みを、「学習」と捉えることから、探求は出発するのである。「教育」とは、そのような諸活動を促進・活性化・実現するために必要な環境や機会を創出・整備し、必要な支援と援助（情報提供を含む）を行うことなのである。

このように、生涯教育学における教育の本質は、インフォーマルな要素を多分に備えた「形成的機能」であり、ゆえに生涯教育学は、飽くまでも「人の生涯」という視野に立った「教育学」として存在せねばならない。この意味で、生涯教育学研究は、従来の行政用語から生み出された「社会教育」学の拡大や、「生涯学習」の範疇を基盤とし「学習」の学問的探究を標榜する「生涯学習学」とは一線を画したところに成立するものと言える。

2 「異文化」体験の形成的メカニズム——旅・リゾート・テーマパーク

従来の学校教育的な価値観の中では、趣味やレクリエーション、レジャー（余暇）などは、「学習」異質なものとみなされてきた。だが、生涯教育学においては、これらは重要な研究テーマや研究対象となる。当初から明解で限定的な教育目的をもち、ある程度の組織的な動きを伴うノンフォーマルな活動もそこに含まれるが、大半は、インフォーマルな活動の範疇にある。インフォーマルな学習プロセスを実現させ促進するメカニズムが、形成的機能である。以下、「異文化との出会い」という観点から、「旅」の形成的機能に注目したい。

人が旅に出る際の動機は多様であり、その規模や形態も様々である。

だが、旅行経験から人が得る（「学ぶ」）ものには、何らかの共通点や共通項があると思われる。例えば、「旅」における形成的な要素としては、①日常空間や日常活動からの離脱、②位置や場所の移動、③非日常的な「視界」や異なる文化風土との接触、④五感による「異文化」の体験的理解、⑤人々の生活や文化的活動を通しての新たな価値体系との出会い、などが挙げられる。そこで働く形成的メカニズムの一つは、①や②のように、自らの日常空間や日常活動から一度はずれてみることによって、自らの認識枠組が依拠する文化・社会的背景を見つめ直すことである。また③・④により、自らの属する文化・社会との「違い」を体験的に見だし、視覚・聴覚・味覚・触覚・臭覚で「違い」を最大限に楽しみ、そこに生きる人々の依拠する「価値体系」を心身で受け止めてみること（⑤）である。

「異文化との出会い」における「違い」認識の進展には、「違いに触れる」「違いを味わう」「違いを楽しむ」の三段階があると考えられる。「違いに触れる」は、単に「風景」「街並み」など「異質」なものや「目新しいもの」の外観に接することである。気分転換や単純な好奇心の満足のレベルで「違い」と関わる段階と言える。「違いを味わう」とは、五感を通して、より多面的な形で「違い」の諸側面に関わってみることである。これは、様々なものとの出会いを通して「自分の感性」を磨く段階と言えよう。さらに「違いを楽しむ」は、その土地の人々や具体的活動に集中的・継続的に関わる中で、「違い」の背景にある価値体系をトータルに受け止めていくことである。これは、相互交流を進める中で、自らの文化的なアイデンティティや文化的基盤を問い返していく段階とも言える。

これらの「違い」認識には、いくつかの必要条件が関わってくる。

第一の条件としては、当事者の感性が他者や「異質」にどれだけ開かれているか、という点である。日本のように、集団の同質性が重視される文化土壌では、他者と「違う」より、「同じ」ことの方が、行為者にも周囲にも心理的安定をもたらしやすい。このような場合、行為者は「変化」や「違い」を「煩わしい」と受け止めがちであり、そのことが悪い意味でのストレスにつながりやすい。だが逆に、「変化」や「違い」が「おもしろさ」「心地よさ」とともに受容される場合には、それらが、知的刺激や視野の広がり契機となるなどプラスの方向に作用する。一時的な解放欲求や好奇心から出発したものが、対象への純粋な興味関心へと変質するのである。

「違い」認識のための第二の条件は、二つの文化を「異なるが対等なもの」とみなす前提が共有できる、という点である。自文化中心主義（エスノセントリズム）に裏打ちされた尺度で自文化と他文化の「違い」を測ると、私たちは、どちらが「優れているか、劣っているか」「進んでいるか、遅れているか」という単一尺度でしかものを見られなくなる。例えば、食文化である。「食」は人々の生活文化の根幹をなすものであり、私たちの嗜好が最も反映されやすい。それゆえに「食の違い」を「ゲテモノ食い」と拒絶せず、五感で楽しもうという姿勢は、その文化の本質を身体で受け止める姿勢とも重なってこよう。

3 生涯教育学的観点からみた「異質との出会い」と「共生」

このような「違い」認識の進展を考察するには、認識変容学習の理論が手がかりとなる。成人の学習論では、それまでの人生経験のなかで形成されてきた認識枠組で対応できない出来事や人、価値観などに会ったとき、自らの認識枠組への問い返しが行われるとされる。この認識枠組とは、個人の日常生活の中で、新しく出会う事態への対応を判断する際に常に立ち戻って参照する「準拠枠」である。そしてその問い返しの中で多くの場合、認識変容が生ずる。すなわち従来の認識枠組が否定・解体され、試行錯誤の中で新たな認識枠組が再構築されるのである。認識変容は、行動の変容を誘発する。変容理論とも呼ばれる所以である。人間はこの変容を繰り返し経験する中で、人間的成熟に向かうとされる。

「異文化との出会い」は、それ自体が「新しく出会う事態」の連続であり、それまでの私たちの認識枠組では対応できない事態に直面することも少なくない。「カルチャーショック」と表現されてきた現象も、その典型例であろう。人は「異文化との出会い」によってどんな影響を受け、いかなる態度や反応を示すのか。そこにはどんな認識変容の契機があり、それは当事者の成熟にどう結びつくのか。「旅」のみならず、近年のリゾート（行楽地や保養地、避寒・避暑地などに一定期間滞在して非日常的な生活や活動を享受する活動）やテーマパーク（一時的に異空間・異次元世界にタイムスリップしたような疑似体験を提供する施設）体験などにも、程度は異なるが同種のメカニズムや要素が見いだされよう。

日本には、「同じ釜の飯を食う」という言葉がある。寝食共にする経験が、無意識のうちにお互いの存在を親和的なものにし、互いに胸襟を開きあうような、より深いコミュニケーションや相互理解が可能になることを意味する。中国で様々な方と一緒に食事をする度に、中国の

人々にとっては「食卓を囲む」ことこそが、私たち日本人の「同じ釜の飯を食う」と同様の社会的機能を担った、「共生」を展望する言葉なのだと実感している。